

語学授業観察法の概観

～ FLint, COLT, FOCUS に焦点をあてて～

飯野 厚

Review of classroom observation systems -focusing on FLint, COLT, and FOCUS-

Atsushi Iino

1. はじめに

近年、教育現場において授業を他者に公開する機会が増えている。これは、教育活動の透明性を高め、多くの人々に教室の実態を理解してもらうためと思われる。教師にとっては授業を見せること（見られること）により、自らの授業を客観視する機会が増え、授業改善を図るきっかけとなることが期待されている。しかし、授業を見る人間の視点は様々であり、授業を見た後、授業者への直接のフィードバックとしては、無難な事項に関する感想や直観的な印象を述べるにとどまることが多い。とりわけ授業見学後の教員同士の協議会などでは、板書の見やすさ、声の大きさなどについての言及など無難なコメントが目立つ。また、直感的な印象を語る言葉として「良かった」、「楽しかった」、「ためになった」、「すばらしい授業だった」など、主観的なコメントの応酬に終始するケースも少なくない。昨今、授業改善への施策として、初等中等教育現場における教員免許更新制の導入、高等教育機関におけるファカルティ・ディベロプメント（FD）研修のなどが行われているが、授業の見方に関する研修や情報の提供は大変貧弱である。

本論は、英語教育の分野で用いられている授業観察法をテーマとし、授業を見る視点のあり方を考察する。具体的には、1960年代から北米において主に開発されてきた第二言語教育用の授業観察法としてどのようなシステムが提案されてきたか、時代背景とともに系譜をたどる。その過程で各観察法の特徴や問題点を議論する。その後、最も洗練された授業観察システムとして FOCUS（Fanselow, 1987）を利用し、日本の英語教育における典型的な授業内活動の分析を試みる。

2. 語学用授業観察法開発の経緯

1960 年代以前の米国における外国語教育においては、学習者の外国語学習に対する適性（aptitude）が注目されていた。これは、適性の高い学習者こそが成功への近道とする選別主義的な教育観が背景にあったと言われている（Allwright, 1988, p1）。1960 年代に入ると適性よりも、有効な指導法（methodology）こそが、語学習得の成功要因という見方が高まった。そのきっかけは 1957 年ソビエト連邦（当時）によるスプートニクの打ち上げ成功である。いわゆるスプートニク・ショックが、宇宙開発の先手をとられてあせった米国政府に、教育に多額の予算をつぎ込ませるきっかけとなった。外国語教育の分野においては、効果的な指導法の開発と検証が急がれた。

折しも語学教育の分野では、行動主義心理学（Skinner, 1957）の影響により刺激・反応・強化の学習過程に沿った新しい指導法としてオーディオリンガル法（Audiolingual method）が普及してきていた¹。この指導法は、刺激として、音声を活用して定型の文の一部を入れ替えさせ、たくさんの英文をすばやく声に出して言うことで反応を強化するという、いわゆるパターンプラクティスが主であった。機械的にたくさんの英文を聞いて声に出す練習のために、最適な教具として LL が開発されたのはこの時期である。この指導法については、ペンシルバニア・プロジェクトという大規模な予算を費やした長期的かつ広範な教室実験が行われた。その最終レポート（Smith, 1970）には、旧来の読み書きを中心とした指導法よりも優れているとの主張がなされた。このプロジェクトの概要は以下の通りである。

指導対象はアメリカのペンシルバニア州の高校 58 校における 61 学級の初級フランス語クラスと 43 学級の初級ドイツ語クラスであった。被験者数は 2171 名の男女高校生であった。指導法は 3 種類で①伝統的な指導法（文法訳読式）、②機能的なスキル指導法（オーディオリンガル法）、③機能的なスキル指導法（オーディオリンガル法）＋文法解説、という計画で、1 校につき 1 指導法が割り当てられた。1965 年から 1966 年の 1 年間の処遇を施し、指導前後における言葉の 4 技能（聞く、話す、読む、書く）における伸びを計測した。

興味深いことに、このプロジェクトは実施中から多くの注目を集めたために、最終レポートが刊行される以前から、実験に対する疑問や批判が起こっていた（Clark, 1969）。現実には、1 年間の処遇の結果は、一概にオーディオリンガル法の優位性を示すといえるものではなかったようだ。4 技能別の能力の変化において、伝統的な手法のクラスがリスニングやスピーキングにおいても実験群を上回ったりする

¹ 直後にチョムスキー（Chomsky, 1959）は認知心理学的な見地から行動主義による言語習得観を強く批判している。

ケースが散見されたという。

なぜこのようなことになったのかを関係者が精査した結果、教師たちと打ち合わせを経て差異を設けたはずの指導法が、実ははっきりと差別化された条件とはなっていなかった可能性が示唆されたのである (Clark, 1969)。実験期間中、定期的に地域担当者による授業視察はあったのだが、正確かつ系統だった授業観察法は用いられていなかったという。実際、伝統的な指導法に対しての授業観察の分析項目と、オーディオリンガル法を用いたクラス向けの分析項目にずれがあることなども判明した。視察者のノート記録には「伝統的なクラスにおいて、予想以上に目標言語が良く声に発せられていた」、「オーディオリンガルのクラスにおいてあまり目標言語が使われていない」などのコメントが見られた。また、プロジェクトに関わった教師の声には「割り当てられた指導法に十分に沿うことができた」というものもあれば「教師は教科書に関係なく、自分が重要と考えることを教えるものだ」、「伝統的な指導法の定義が定かでない」といった意見があったこともわかった。

このプロジェクトの教訓は、手順を法則化した「〇〇指導法」というくくりでは教室の活動を統制しきれない要因の存在が浮き彫りになったことである。教師の指導観に起因する授業内の様々な事象を明らかにする、体系的な授業観察法が求められることとなった (Allwright, 1988, p10)。また、「指導法」の比較により優劣をつけるという研究観よりも、教師の働きかけが生徒の言動にどのように影響を及ぼすかという授業内コミュニケーションに教育研究の焦点が移るきっかけとなった。

3. FLint システム

先述の経緯から、1970 年代には授業観察の目的は、日常の教室における対話の分析に移った。Moskowitz (1968) は、教科全般で使用できる観察システム FIAC²を語学授業用に調整し、FLint system (the Foreign Language interaction system) を開発した (表 1)。この手法は、教室内の発話を教師の発話と生徒の発話とに区別し、各発話がどの分析項目にあてはまるかを判別するものである。分析項目は、生徒に直接的な影響をあたえる教師の発話と、間接的なものとに区別される。記録方法は、分析項目を縦横に記した分析表を用いて授業の録音記録を 3 秒ごとに区切って分析項目にその数を記録するというものである。最初の発話が縦列として、それに続く発話 (生徒 or 教師) が横列として見て、それらが交差する枠に頻度として記す。教師と生徒の発話がどの分析項目に分類され、それに続く発話を

² Flanders (1960) が開発した学校の教科全体に利用できる汎用的な授業観察システム。Flanders Interaction Analysis Categories の略。分析項目が 10 種類と限られており、他の教科と異なり、言葉のやりとりが習得のための練習として行われる語学授業においては、やや不向きな点が課題視されていた。

誰が行いどの項目に分類されるか。隣接する発話における分析項目の組み合わせパターンの生起を数える。これによって、授業内の相互作用を量的に示すことができる。具体的には、授業時間における教師の発話の割合、生徒の発話の割合、間接的な影響と直接的な影響の比率、どんな種類のフィードバックをどの程度教師が与えているかなどの結果が得られる。授業観察を体系的に行えることや、授業の実態を量的に認識することができるので、FLint はアメリカの現職語学教員の集中講座にも利用された (Moskowitz, 1968)。

FLint には、当時隆盛であったオーディオリンガル法の授業に対応した分析項目が組み込まれている。例えば、「パターンドリル」(パターンプラクティスのこと)に関わる教師の指示である。また、生徒の誤答に対する批判、クラス一斉の応答など、教師中心の指導観を暗示する項目立てが見られる。生徒の発言も生徒間でのやりとりや制限的な応答と非制限的な応答の区別をつけるなど、語学授業における対話活動に対応している。さらに、母語の使用の度合いを各項目に重ねて記録できるようにすることで、授業における目標言語と母語の使用比率が数値化できるようになっている。また、生徒の沈黙の項目に、教育機器利用時の項目も付されている点は当時の語学教育の潮流にマッチする。

表 1 FLint システムの分析項目表 (筆者邦訳)

教師の発話	間接的な影響	① 感情を受け入れる ② ほめる, あるいは励ます。 ② a 冗談。 ③ 生徒の考えを活用する。 ③ a 生徒の発言をそのまま繰り返す。 ④ 質問する
	直接的な影響	⑤ 情報を与える。 ⑤ a 批評せずに誤りの訂正を示す ⑥ 指示を与える。 ⑥ a パターンドリルを指揮する。 ⑦ 生徒の行動を批判する。 ⑦ a 生徒の応答を批判する。
生徒の発話		⑧ 生徒の応答—限定された答え ⑧ a クラス一斉の生徒の応答 ⑨ 生徒の応答—自由な答え, 自発的な発話 ⑩ 沈黙 ⑩ a 視聴覚機器利用に伴う沈黙

	⑪ ざわつき—課題遂行のため ⑪ a ざわつき—課題とは無関係な状況 ⑫ 笑い
①～⑨について教師・生徒両方に適用	e 母語の使用
すべての項目について教師・生徒両方に適用	n 非言語的な要素（ジェスチャー、表情など）

この観察法の課題として、間接的と直接的という生徒への影響の判断を行うことは難しいのではないかと、との疑問が呈されている（Bailey, 1975）。具体的には、教師の発言として、一度学習者の気持ちを受け止めてから（項目①）、学習者の言動（誤答）への批判（項目⑦）というような複雑な発話もあることなどが挙げられている。語学授業における教室内のコミュニケーションは、実際の意味や情報伝達という側面と言葉を学ぶための練習や対話などが行われる側面があり、現象としての発話の背景を理解する必要がある。語学教育における練習的発話とともに相互作用的な発話の分析に適するシステムとして、次項でとりあげる COLT がある。

4. COLT

1980 年代には、オーディオリンガル法に台頭して、コミュニケーション活動を重視した指導法（Communicative Language Teaching : CLT）が普及してきた³。この潮流の中でコミュニケーション能力の定義が議論されたり、指導の効果を適正に測定するためのテスト法が開発されたりした。これと並んで、新たな指導法の実態を把握する目的から CLT に準拠した授業観察法として、Frohlich, Spada and Allen (1985) が COLT (Communicative Orientation of Language Teaching) を考案した。この観察法は授業をリアルタイムに観察するための Part A（表 2）と、授業後に録音した情報を授業後に分析するための Part B（表 3）の 2 種類に分けられている。前者の使用法は、教室での言語活動を見ながら自由記述し（項目 I）、活動の性質を 4 つの項目にもとづいて分析しチェックマークを記すものである。項目は「Ⅱ活動への参加者」（クラス、グループ、個人）、「Ⅲ発話の内容」（クラス運営、言語、それ以外）、「Ⅳ使用技能」（4 技能）、「Ⅴ教材」（タイプ、性質、使用統制度）となっている。Part B は録音テープを 1 分ごとに区切って再生し、

³ コミュニカティブ・ランゲージ・ティーチング（CLT）あるいはコミュニケーションアプローチ（CA）とも呼ばれ、授業内の言語活動として目標言語で話す活動を多く取り入れる点が特徴である。パターンプラクティスのように、言語学習のための反復の発話ではなく、学習者が情報交換や意味交渉を目的として目標言語を使ってみる経験を重視する。

該当する項目にマークする作業を2名以上で行うというものである。1つの活動が複数の項目においてマークされる場合もあるので、その際は主要な項目のマークに○印を加える。分析項目は「Ⅰ使用言語」(母語・目標言語)、「Ⅱ情報ギャップ」、「Ⅲ発話の長さ」、「Ⅳフィードバック」、「Ⅴ相手への応答の仕方」、「Ⅵ談話の開始」(生徒のみに適用)、「Ⅶ言語形式の制限」で、教師用と生徒用で若干項目が異なるが、ほぼ同様のフォーマットを利用する。

開発者である **Frohlich** らは、これらの項目を利用して、カナダのオンタリオ州の学校において4つのタイプのクラス内コミュニケーションを分析した。小学校4～5年生対象の初級フランス語、中級フランス語、フランス語イマージョンクラス(目標言語のみ使用する環境)、および第2言語としての英語(ESL)クラス、合計13回分を録音し、その発話データをもとに分析を行った。その結果を分析項目ごとにパーセンテージで比較し、各クラスの特徴を記述した。これにより、COLTがCLTを分析する授業観察法として汎用性が高いことを広く示した。

COLTの課題としては、分析項目が口頭によるコミュニケーション活動、とりわけ情報ギャップ活動(information gap activities)に特化されている点である。したがって、目標言語における対話活動が頻用される授業には適しているが、読み書きを多分に含む授業の分析には適さない。それ故に伝統的に日本の語学授業で行われる活動の分析にはそぐわない感がある。例えば、日本の中学校の英語の授業でよく行われる音読などは4技能のいずれにもあてはまらない。また、近年見られるペアによる対話文の音読なども情報ギャップ活動ではない。そのため、Part Bでは分析の対象とはならない。

このように、**Flint** がオーディオリンガル法に傾倒していたように、COLTはCLTに傾倒しているため、日本の語学教室の授業観察に適用するには限界がある。特定の「指導法」を比較することが不毛であった事実からも、「指導法」に傾倒しない観察法が求められていた。

5. FOCUS

COLTに前後して、授業内コミュニケーションの分析を目的として考案された観察法にFOCUSがある(**Fanselow**, 1977, 1987)。FOCUSはFoci for Observing Communication Used in Settingsの略である。直訳すれば「状況に応じたコミュニケーション観察の視点」とでもなろうか。この和訳が示すとおり教師が授業を観察する際に焦点を当てる視点を現実に即して提供するシステムである。FOCUSは教室内コミュニケーションはもとより、社会のあらゆる状況(settings)にも適用できるよう、高度な汎用性を目指した観察法である。その背景には、語学教育が目指す方向性は日常的コミュニケーションに対応する能力の育成であるから、教室内

コミュニケーションの分析システムは日常のコミュニケーションも分析できなければならないという理念がある（Fanselow, 1987）（表 4）。

表 4 FOCUS の 5 つの特徴（Fanselow, 1987. にもとづいて筆者邦訳）

何が行われているか？		どのように行われているか？		
発信者/受信者	動きのタイプ	媒体のタイプ	使用方法	内容
教師 t	情報を与える str	言語 l	注意を払う a	生活 life
		非言語 n	特徴づける c	
生徒 (sgc) *	要求する sol	超言語 p	提示する p	手順 procedure
	応答する res		関連づける r	
その他 o	反応する rea	沈黙 s	再生する d	学習 study
			言及する s	

* (s個人・gグループ・cクラス)

FOCUS の特徴は、発信者 / 受信者、動きのタイプ、媒体のタイプ、使用方法、内容というコミュニケーション活動を構成する 5 つの要素からなる点である。とりわけ、媒体のタイプ、使用方法、内容の下位項目には、コミュニケーションの本質としての媒体とその使用方法の分析が重視されている（Fanselow, 1987）。また、ビデオ録画技術の普及を反映し、視覚的な媒体の分析も可能なシステムとなっている。

観察手順は、録音・録画データを視聴し、発信者・受信者の発話を書き取り、各項目（コラム）の下位項目を利用してコード化（どの項目に分類できるか判別し記号付け）を行う。コーディングの際は 5 列すべてを利用する必要はなく、必要に応じて臨機応変に活用することが推奨されている。その後、コーディングされたデータの頻度やパターンを数量的に見て、頻用されるコミュニケーションのパターンや参与者による発話量のバランスなどを量的に認識することができるとされる⁴。

FOCUS が他の観察法と大きく異なる点は、教師と生徒の区別なく全ての分析コードが使用できる点である。これにより、授業における教師からグループや個人生徒への働きかけ、生徒間のやりとり、あるいは生徒から教師への発話など、参与者の多様な組み合わせに対応できる。また、あくまでも教室におけるコミュニケーション行動の記述とコード化による授業改善を目的としているため、1 つの指導法に傾倒していない。また、教員向けのトレーニングという観点からは、創造的な授

⁴ 授業内コミュニケーション分析という点ではイギリスの Sinclair & Coulthard (1975) も同様の試みを行っている（Allwright, 1988, p.126）。

業改善を行うための過程として、以下の①から⑤の工程が推奨されている：①発話の記述→②コード化→③気づき→④一部のコードを変更（small change）→⑤代案の創造（generating alternatives）。

FOCUS の問題点としては、汎用性を追求するがゆえにコード名が抽象的となっているものもあり、相当量のコーディング練習が求められることであろう。また、分析単位が発話（あるいは書記言語）の具体的な文言であるため、時間あるいは活動単位など、分析の範囲に関する指針が無い。それ故に、どちらかと言えば質的研究（ethnographic research）に向いた観察法と言える。また、コード一覧に関しては更に精緻なコードを擁するバージョンがあり（表 5）、より複雑さが増している。

コードの複雑さに関して、すべてのコラムや下位項目を一度に利用しようとするのではなく、分析に使用するコラムを限定して活用するなど、単純化と複雑化の度合いを利用者が調整できる点も FOCUS の特徴とされている（Fanselow, 1987）。

5.1 FOCUS を用いた言語（学習）活動のコーディング

ここでは FOCUS の精緻なコード表（表 5）を利用して，教育実習生などが試みる日本の英語教育に典型的な活動のコード化を試みた（表 6）。尚，媒体の内容に関しての分析は複雑になるので省略した。英語の発話も日本語で記す代わりに目標言語（L2）と母語（L1）の別を独自のコラムを設けて示した。

表 5 FOCUS（精緻版，筆者邦訳）

1. 参与者	2. 目的	3. 媒体のタイプ	4. 媒体の使用方法	5. 媒体の内容
教師 t	情報を与える str	言語的情報 l 音声 la 文字 lv その他 lo	注意を払う a 聞く al 黙読する ar 臭いをかぐ as 味わう at 触れる ah 見る av	生活 f 儀式的 ff 一般知識 fg 個人 fp
生徒（個人） s l-Sn	要求する（質問） sol	非言語的 n 音声 na 視覚 nv その他 no	特徴づける c 区別する cd 評価する ce 精査する cx 描く ci ラベル付けする cl	手順 p 運営 pa 確認 pa 教室内行動 pl/pi 難易度 pd 名前 pn 役割 po 大きさ ps 使用法の指示 pu 指導の根拠 pr 時間／空間 pe 変換 pt 作業 pw その他 po
生徒（グループ） g l-gn			質問を提示する p 解答自明の質問 pe 解答探索の質問 pq 解答不定の質問 p? 解答自由な質問 ps	学習 s 言語 l 文脈 lc 方言 ld 談話 lo 形式（デザイン、音量、背景） la 機能 lf ジャンル lj 文法一形式 lx 文法一意味 lz 語彙（文字通り l1・比喻皮肉 ln）
クラス全体 c	応答する res	超言語的 p 音声情報 pa 視覚情報 pv その他 po	関連づける r 説明する re 推測する ri	スペル lm 句読法 lq 言語使用域の差異 lr
その他 o	反応する rea		再生する d 媒体を代える dc 同じ媒体 ds	修辭法 le 発音 ls 調音法 lh 文体・慣用法 lk 同意語・反意語 lt 異文化的要素 lw 他の分野 o
テキスト x		沈黙 s	設定する s 例 se 1 語未満（文字、文節等） sl 単語 so 文の 1 部 ss 談話（1 文＋） st テキスト（講義、文章等） sx その他 su	特定できない内容（話題の混在含む） u
テスト e	つなぐ bea			

表 6 活動別発話コーディングの結果

活動： 発話（行動）	発信者 / 受信者	動きのタイプ	媒体のタイプ	L1/ L2	使用方法
(1) フラッシュカード Flash Cards					
①フラッシュカードで新語の発音と意味を聞いて確かめましょう。	t/c	情報を与える str	文字 lv+ 音声 la	L2 + L1	設定 単語 so
(カードを見ながら教師の発音を聞く)	c/t	反応する rea	音声 la	L2 + L1	聞く al + 黙読する ar
②単語の綴りを見て発音してみましょう。	t/c	要求する sol	文字 lv	L2	設定 単語 so
(つづりを見て声に出す)	c/t	応答する res	音声 la	L2	媒体を代える dc
③フラッシュカードの和訳を見て英語を発音しましょう。	t/c	要求する sol	文字 lv	L1	設定 単語 so
日本語を見て英語を声に出して言う	c/t	応答する res	音声 la	L2	媒体を代える dc
(2) オーラルイントロダクション Oral Introduction					
①これから本文の内容に関連する私の体験を話しますからよく聞いて下さい。	t/c	情報を与える str	音声 la	L2	設置 テキスト sx
(教師の話聞く)	c/t	反応する rea	音声 la	L2	聞く al
②これから本文の内容に関連する絵を見せて質問しますので指名された人は答えて下さい。	t/c	情報を与える str	視覚 nv		その他 su
(絵を見る)	c/t	反応する rea	視覚 nv		見る av
この絵には何匹の馬がいますか。	t/s1	要求する sol	音声 la	L2	解答自明の質問 pe
(指名された生徒) 4 匹です。	s1/t	応答する res	音声 la	L2	見る av+ 精査する cx
(3) 音読・シャドーイング・ディクテーション					
①教科書の本文を、先生の後に続いて声に出して読んで下さい。	t/c	要求する sol	文字 lv+ 音声 la	L2	設定 テキスト sx

（クラス）本文を見ながら声に出す	c/t	応答する res	音声 la	L2	同じ媒体 ds
②各自で一度本文を音読しなさい。	t/c	要求する sol	文字 lv	L1	設定 テキスト sx
（個人）英語を声に出して読む	s/s	応答する res	音声 la	L2	媒体を代える dc
③ read & Look up : 対話のセリフを黙読したらすぐに英文から目を上げて相手の目を見て声に出して言うてみよう。	t/g	要求する sol	文字 lv	L2	設定 談話 st
（その通りにする）	s/s	応答する res	音声 la	L2	黙読する ar + 媒体を代える dc+ 聞く al
④ shadowing : 音声を聞いたそばからできるだけ声に出していつて下さい。	t/c	要求する sol	音声 la	L2	設定 談話 st
（生徒:聞いたそばから声に出す）	s/t	応答する res	音声 la	L2	同じ媒体 ds
⑤ Dictation : 英文を CD から放送しますのでノートに書き取って下さい。	t/c	要求する sol	音声 la	L2	設定 談話 st
（生徒：聞いて書き取る）	s/t	応答する res	文字 lv	L2	媒体を代える dc

（４）内容理解の確認 comprehension check

① Q & A : 本文に関する質問を英語でしますので、口頭で答えなさい。	t/s, c	要求する sol	音声 la	L2	解答探索の質問 pq
（本文内の文の一部を引用して答える）	s/t	応答する res	文字 la + 音声 la	L2	黙読 ar + 精査する cx + 引用 文の 1 部 ss
② True/False : 本文に関する文を読み T/F で答えなさい。	t/s	要求する sol	音声 la	L1	解答探索の質問 pq
（文を読んで T/F を判断する）	s/t	応答する res	文字 lv	L2	黙読する ar + 評価する ce
③和訳：本文を読んで和訳をノートに書きなさい。	t/s, c	要求する sol	文字 lv	L2	設定 テキスト sx

(英文を読んで和訳を書く。)	s/t	応答する res	文字 lv	L1	媒体を代える dc
④ Scanning : 本文中の地名を示す語を探して下線を引きなさい。	t/s, c	要求する sol	文字 lv		設定 テキスト sx
(地名を示す語を探しながら読む。)	s/t	応答する res	文字 lv		黙読する ar+ 区別する cd
⑤ Skimming : 本文の要点を掴むために全文を読みなさい。	t/s, c	要求する sol	文字 lv	L2	設定 テキスト sx
(要点を示すと思われる主題文やキーワードに注意しながら読む。)	s/t	応答する res	文字 lv	L2	黙読する ar+ 評価する ce

(5) 対話活動

① Information gap : ペアを組んでお互いの地図に無いお店への行き方を教え合おう。	t/g	情報を与える str	視覚 nv		設定 その他 su
地図を見る	g/t	反応する rea	視覚 nv		見る av
(S1) A 銀行への行き方を教えて下さい。	s/s	要求する sol	音声 la	L2	見る av + 解答自明の 質問 pe
(S2) A 銀行はまっすぐ行って～	s/s	応答する res	視覚 nv+ 音声 la	L2	見る av + 媒体を代える dc
② gesture game : ペアの片方が昨夜の行動をジェスチャーで示し、もう一人が一文の英語で言ってみよう。	t/g	要求する sol			
(S1 : ピアノを弾くジェスチャーをして相手に見せる)	s/s	要求する sol	視覚情報 pv		設定 その他 su
(S2 : 相手のジェスチャーを見て英文にして言う。) You played the piano!	s/s	応答する res	音声 la	L2	見る av + 媒体を代える dc
③ task : 3つの山の情報をプリントで配るので今週末にどの山に登るかペアで話し合って決めて下さい。	t/g	情報を与える str + 要求する sol	音声 la	L1	設定 その他 su

（ペア：山の標高・所要時間・アクセス情報のある表を見て考える）	g/t	反応する rea	音声 la	L1/L2	黙読する ar + 精査 する cx
（S1）どの山にしようか？	s/s	要求する sol	音声 la + 視 覚 nv	L2	見る av + 解 答探索の質 問 pq
（S2）A 山は一番標高が低いから楽なんじゃない。	s/s	応答する res + 要求 する sol	音声 la + 視 覚 nv	L2	見る av + ラ ベル付けす る cl

5.2 コーディングに関する考察

(1) フラッシュカードに関しては、新語の導入、理解、定着の3つの用途がある。理解の部分には、単語の綴り、意味、音声の3要素があり、定着のためにはそれらが自動的に連想または発音できる程度まで練習させることが肝要である。代案生成のポイントとしては、受信者を個別(s)にしたり、座席列などのグループ(g)に変えることでメリハリのある活動にできるかもしれない。媒体のタイプと媒体を変える(dc)を駆使することで3要素の確認と定着をもたらす多様な組み合わせが可能となるであろう。

(2) オーラルイントロダクション

①のように教師が話して聞かせるだけというものもあれば、②のように絵を使って、質問を交えて行う方法もある。②の方が多様な媒体と多様な使用方法がとられていることが分かる。代案生成には媒体を、音声(la)のみに限らず文字(lv)にしたり、教師の提供する情報に、図絵などでの非言語視覚情報(nv)や動物の鳴き声などの超言語音声情報(pa)などを付加することで授業を立体的にすることもできよう。

(3) 音読・シャドーイング・ディクテーション

これらの活動に共通する点は、媒体使用における再生(d)活動である。音声(la)と文字(lv)との間で媒体の変更(dc)を行う行為が音読やディクテーションである。媒体の変更を行わずに再生する活動(ds)がシャドーイングとなる。再生活動には母語(L1)、英語(L2)の切り替えも含めた媒体の操作(d)をどうするか考慮することで、学習上の負荷を高めたり、和らげたりすることができる。但し、シャドーイングやディクテーションのように時間的制約(忙しく再生するという条件)はFOCUSのコーディングシステムでは表せないので、独自に時間の条件を付与して考慮する必要がある。

(4) 内容理解の確認

① Q&AにおいてはL2を使うかL1を使うか、あるいは口頭(la)で行うか、文字(lv)で行うかなどの媒体の操作が可能であろう。② True/Falseにおいても同様であるが、個別に尋ねるか(s)、クラス全体(c)に尋ねるかなども変更要素としてある。③和訳は文字情報(lv)によってL2からL1への変換(dc)を行う作業である。変換先の媒体を音声情報(la)にすれば口頭で和訳を言う、という活動になる。また、使用方法を関連づけて説明する(re)に媒体を文字(lv)、言語を英語(L2)で、とすればパラフレーズや要約作成となる。④ skimming と⑤

scanning は媒体の使用方法において文字 (lv) を黙読 (ar) する点では共通しているか、その後に区別する (cd) が評価する (ce) かの違いによると理解することができる。代案生成のためには、媒体の使用方法的な部分を操作することでさらに活動を生み出すことができそうである。

（５）対話活動

① Information gap, ② gesture game, ③ task に共通する点は、生徒 (s) から生徒 (s) に対して音声言語 (la) による要求 (sol) あるという点である。①と③では教師が情報を提供しているので情報を与える (str) 際の中身が重要となる。この点は内容の分析（第 5 のコラム）も加えることで活動の性質に変化が起こる可能性がある。また、生徒間 (s/s) の媒体は L2 の音声言語 (la) が主となっているが、現実には全ての日本人学習者がこのパターンですらすらと対話できるとは考えられない。文字言語 (lv) で書いてから (la) に変換するという作業もあり得る。③の task の特徴的な点は媒体の使用の部分が複雑に重なっている点であろう。それ故に認知的な負荷が高い活動である。この負荷を軽減するために、教師が与える基本情報を母語にしたり、絵や写真と言った視覚情報 (nv) を与えることで難易度が軽減できるかもしれない。学習者レベルに応じて、多様な媒体を選択するという視点も授業に変化を起こすポイントとなるであろう。

6. おわりに

本論では授業観察法の系譜を概観し様々なシステムについて議論した。その過程で最も汎用性の高いシステムとして FOCUS を見いだした。また、実際に同システムを活用し、授業内活動の分析を試みた。これらの過程から、導き出された結論は以下の通りである。

- （１）授業観察の目的は「指導法」や授業ひいては教師に優劣をつけることなく、自己の授業あるいは他者の授業の記述とコーディングという作業を通して、授業改善に向けての気づきやヒントを得ることである。
- （２）利用方法の会得に労力を要するが、体系的な授業観察法を用いることにより、量的側面、および質的側面の両面から気づきを起こすきっかけを作ることができる。
- （３）授業分析法全体の課題は、いずれの分析法もコーディングにおける判別が恣意的となることである。

今後の課題としては、日本の英語教育あるいは EFL（外国語としての英語教育）

に適した授業観察システムの開発が待たれる。それは、「指導法」に特化した分析法ではなく、学習者の基礎の定着を促す反復練習や、書記言語や母語の活用による言語能力の育成という側面も視野に入れたコーディングシステムである。本論をその起点として位置づけたい。

引用文献

- Allwright, D. (1988). *Observation in the Language Classroom*. Longman.
- Chomsky, N. (1959). A review of B. F. Skinner's *Verbal Behavior*. *Language*, 35(1), 26-58.
- Bailey, L. G. (1975). An Observational Method in the Foreign Language Classroom: A Closer Look at Interaction Analysis. *Foreign Language Annals*, 8(4), 335-344.
- Clark, J. L.D.(1969). The Pennsylvania Project and the 'Audio-Lingual vs. Traditional' Question." *Modern Language Journal*. 53, 388-96.
- Fanselow, J. F. (1977). Beyond Rashomon: Conceptualizing and observing the teaching act. *TESOL Quarterly*, 11(1), 17-41.
- Fanselow, J. F. (1987). *Breaking Rules: Generating and exploring alternatives in language teaching*. White Plains, NY: Longman.
- Flanders, N. A. (1960). *Interaction analysis in the classroom: a manual for observers*. University of Michigan. Ann Arbor.
- Frohlich, M., Spada, N., & Allen, P. (1985). Differences in the communicative orientation of L2 classrooms. *TESOL Quarterly*, 19(1), 28-58.
- Moskowitz, G. (1967). The FLint system: an observational tool for the foreign language classroom. In A. Simon and E. G. Boyer. *Mirrors for Behavior: an Anthology of Classroom Observation Instruments*. Section 15, pp.1-15. Center for the Study of Teaching at Temple University. Philadelphia.
- Sinclair, J.M. & Coulthard, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: the English Used by Teachers and Pupils*. Oxford University Press. London
- Skinner, B.F. (1957). *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Smith, P. D. (1970). *A Comparison of the Cognitive and Audiolingual Approaches to Foreign Language Instruction: the Pennsylvania Foreign Language Project*. Center for Curriculum Development. Philadelphia.